

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA À DISTÂNCIA

ANA CRISTINA SANTOS DE CARVALHO

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)
NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE MARÍ/PB

JOÃO PESSOA – PB
2019

ANA CRISTINA SANTOS DE CARVALHO

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)
NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
MARÍ/PB

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro de
Educação da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito institucional para obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Giuliana Cavalcanti
Vasconcelos

JOÃO PESSOA – PB
2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C312t Carvalho, Ana Cristina Santos de.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
MARÍ/PB / Ana Cristina Santos de Carvalho. - João
Pessoa, 2019.

48 f. : il.

Orientação: Giuliana Cavalcanti vasconcelos, Sawana
Araujo Lopes de souza.

Coorientação: Idelsuite de souza Lima.

Monografia (Graduação) - UFPB/centro de educa.

1. Autismo; Educação Inclusiva; Formação de Professor.
I. vasconcelos, Giuliana Cavalcanti. II. souza, Sawana
Araujo Lopes de. III. Lima, Idelsuite de souza. IV.
Título.

UFPB/BC

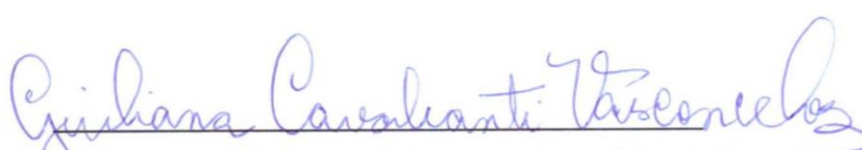
ANA CRISTINA SANTOS DE CARVALHO

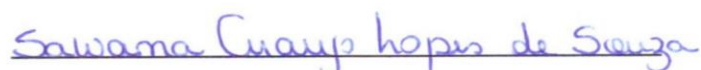
**O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
MARI-PB**

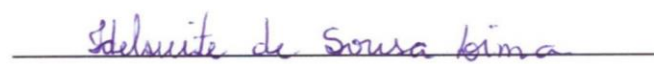
Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso
de Licenciatura Plena em Pedagogia na
Modalidade a Distância, do Centro de
Educação da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito institucional
para obtenção do título de Licenciado
em Pedagogia.

Aprovada em: 03/06/2019

BANCA EXAMINADORA


Profª Drª Giuliana Cavalcanti Vasconcelos - Orientadora


Profª. Ms. Sawana Araújo Lopes de Souza


Profª Drª Idelsuite de Sousa Lima

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem a contribuição de pessoas muito importantes na minha vida que contribuíram de alguma forma para a concretização deste sonho.

Agradeço, primeiramente, à Deus por ter me dado forças para vencer as dificuldades.

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Giuliana Cavalcante Vasconcelos, a coordenadora do pólo de Mari, Marineide Martiniano e a todos os professores que contribuíram para minha formação. Um agradecimento muito especial pela ajuda e compreensão durante todo este processo. E por tudo o que me proporcionaram e ensinaram ao longo da caminhada.

A toda minha família e, principalmente, a minha mãe e ao meu marido pelo apoio. Agradeço as palavras de incentivo e de força nos momentos em que pensei em desistir. Obrigada pelo interesse, disponibilidade e apoio manifestado, assim como, pelas palavras de força.

Educação é a junção de valores, princípios...
Contudo, a divisão de deveres entre família,
escola, governo e sistema, é o caminho... Se
esses elos não se acoplarem, dificilmente
seremos vitoriosos, mesmo com professores
“embriagados de amor” pela arte de ensinar.

NILDO LAGE

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem por objetivo geral analisar as concepções de professoras no atendimento de crianças com autismo e como objetivos específicos, se destacam: Compreender como as professoras concebem a inclusão de crianças com autismo; identificar as principais dificuldades encontradas pelas professoras no trabalho com inclusão e averiguar ações pedagógicas que contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com autismo. A escolha do tema surgiu durante o processo da prática de estágio, na qual se falava muito de inclusão e de sua importância no processo de aprendizagem o que na realidade era bastante diferente. Dessa observação também surgiu a seguinte problemática: Quais as dificuldades encontradas pelas professoras no atendimento de crianças autista e qual a formação/preparação para atuar com essa síndrome. Para tanto, os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa foi a partir da abordagem qualitativa, realizada através do estudo de campo, na qual teve o questionário como instrumento de coleta de dados. Para o referencial teórico do estudo contou-se com a contribuição de alguns pesquisadores que vêm desenvolvendo estudos pertinentes sobre o mesmo tema, Bosa, (2002) Correia (2008), Costa, (2012), Cunha (2014), Marchezan e Riesgo (2016), Nóvoa (1995), Rodrigues (2015), Silva (2012). Para as discussões dos resultados foram analisados as respostas dos questionários, inseridos em gráficos para melhor visualização. São esses dados que nos ajudaram a chegar ao resultado final. Conclui-se que as dificuldades podem ser superadas através de capacitação e de uso de métodos já existentes para melhorar de forma considerável o comportamento e a interação dos alunos, não apenas autistas, mas todas as crianças com alguma necessidade especial.

Palavras-chaves: Autismo; Educação Inclusiva; Formação de Professores.

ABSTRACT

The present work of course completion has the general objective to analyze the conceptions of teachers in the care of children with autism and as specific objectives, they stand out: Understand how the teachers conceive the inclusion of children with autism; to identify the main difficulties encountered by the teachers in the work with inclusion and to investigate pedagogical actions that contribute to the learning and development of students with autism. The choice of theme arose during the internship process, in which much was said about inclusion and its importance in the learning process, which in reality was quite different. From this observation also emerged the following problematic: What are the difficulties encountered by the teachers in the care of autistic children and what the training / preparation to act with this syndrome. To do so, the methodological procedures adopted in the research were based on the qualitative approach, performed through the field study, in which the questionnaire was used as a data collection instrument. For the theoretical reference of the study, the contribution of some researchers who have been developing pertinent studies on the same subject, Bosa, (2002) Correia (2008), Costa, (2012), Cunha (2014), Marchezan and Risk 2016), Nóvoa (1995), Rodrigues (2015), Silva (2012). For the discussions of the results, the answers of the questionnaires were analyzed, inserted in graphs for better visualization. It is these data that have helped us reach the final result. It is concluded that the difficulties can be overcome through training and use of existing methods to considerably improve the behavior and interaction of students, not only autistic, but all children with some special need.

Keywords: Autism; Inclusive education; Teacher training.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1. Identificação dos professores	26
Gráfico 1. Informações sobre Inclusão	28
Gráfico 2. Vivências e Práticas	29
Gráfico 3. Capacitação	31
Gráfico 4. Treinamento Prático/Teórico	32
Gráfico 5. Capacitado para Trabalhar com Autista	33
Gráfico 6. Características do Autismo	35
Gráfico 7. Desafios enfrentados	36
Gráfico 8. Promoção da Inclusão	38

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ABA – Análise Aplicada do Comportamento

CID-10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde nº10

CNE/CBE – Conselho Nacional de Educação/ Conselho da Educação Básica

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PECS – Sistema de Comunicação por Trocas de Figuras

PNE – Plano Nacional de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TEACCH – (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children) Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficits relacionados à comunicação.

TGD – Transtorno Global de Desenvolvimento

TIDs – Transtornos Invasivos de Desenvolvimento

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 Conhecendo o transtorno do espectro autista.....	13
2.2 Autismos e a legislação.....	18
2.3 A formação docente para escolas inclusivas.....	22
3. METODOLOGIA	25
3.1 Tipos de pesquisa	25
3.2 Participantes da pesquisa	25
3.3 Instrumentos de coleta de dados	26
4. DISCUSSÕES DOS RESULTADOS	28
4.1 Métodos para a inclusão	39
5. CONCLUSÃO	42
REFERÊNCIAS.....	44
APÊNDICE A – Questionário dos docentes	47

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho será abordado o tema sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas práticas pedagógicas de professores de uma escola municipal do município de Mari/PB. O trabalho refere-se ao trabalho de conclusão de curso (TCC) realizado no curso de licenciatura plena em pedagogia.

O presente trabalho teve por objetivo geral analisar as concepções de professoras no atendimento de crianças com autismo.

Como objetivos específicos têm os seguintes indicativos: compreender como as professoras concebem a inclusão de crianças com autismo; identificar as principais dificuldades encontradas pelas professoras no trabalho com inclusão e averiguar ações pedagógicas que contribuem para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com autismo.

A escolha do tema surgiu durante o processo da prática de estágio, ao observar que durante o percurso do curso de pedagogia muito se falou sobre inclusão e de sua importância no processo de aprendizagem, o que na realidade era bastante diferente. Dessa observação também surgiu a seguinte problemática: Quais as dificuldades encontradas pelas professoras no atendimento de crianças autistas e qual a formação/preparação para atuar com essa síndrome.

Dessa forma, diante dessa problemática, foi despertada a curiosidade para aprofundar os estudos em relação a como enfrentar essas dificuldades de aliar a teoria à prática.

Para o referencial teórico do estudo contou-se com a contribuição de alguns pesquisadores que vêm desenvolvendo estudos pertinentes sobre o mesmo tema, Bosa (2002), Correia (2008), Costa (2012), Cunha (2014), Marchezan e Riesgo (2016), Nóvoa (1995), Rodrigues (2015) e Silva (2012).

Inicialmente, temos esse primeiro capítulo introdutório, onde abordamos os principais objetivos da pesquisa, a justificativa e a problemática. Em seguida, os outros capítulos que aprofundam e apresentam à temática e analisam os dados da pesquisa.

O segundo capítulo relata um pouco da história do autismo conceitos e diagnóstico segundo (apud ROSA, 2003, p. 82), Marchezan e Riesgo (2016), (SILVA

et al, 2012, p. 112) os aspectos legais em relação à inclusão das crianças com TEA na rede regular de ensino, segundo Lei Berenice Piana¹, nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e a Resolução 02/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) e formação docente.

No terceiro capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, com abordagem qualitativa, realizada através do estudo de campo, na qual, teve o questionário como instrumento de coleta de dados.

O capítulo seguinte refere-se à discussão dos resultados, onde foram analisadas as respostas dos questionários e colocadas em gráficos para melhor visualização. São esses dados que nos ajudaram a chegar ao resultado final, relatado no final dos estudos.

Desta forma, destacamos a importância desse estudo para que se possa contribuir para os profissionais da educação, especificamente no que se refere à compreensão das características dos autistas e como acontece a inserção deles no contexto escolar garantindo a progressão da aprendizagem às pessoas com espectro autista.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Segundo a Classificação dos Transtornos Mentais, da Organização Mundial de Saúde, (apud ROSA, 2003, p. 82):

O autismo, também conhecido como Transtorno do Espectro Autista, é um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), caracterizado por dificuldades significativas na comunicação e na interação social, além de alterações de comportamentos sendo diagnosticado aos três anos de idade. Que podem passar despercebidas, devido ao grau em que ela pode se manifestar, o transtorno acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade.

Marchezan e Riesgo (2016, p. 17) afirmam que o TEA possui uma série de etiologias que “além de prejuízo inerente ao transtorno em si, pode estar associado a outros transtornos e doenças que causam comprometimentos adicionais para os pacientes”.

Conforme Rodrigues (2015, p. 17):

Ainda conforme o DSM V, o Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Como podemos perceber a síndrome é caracterizada por apresentar dificuldades significativas na comunicação, na interação, no comportamento e por expressar movimentos repetitivos. Para o autista, o relacionamento com outras pessoas normalmente não desperta interesse.

Durante muito tempo as pessoas que possuíam a síndrome eram conhecidas como esquizofrênico e passavam a vida isolada. Em 1911, Eugen Bleuler, psiquiatra

suíço, usou pela primeira vez o termo “autismo”, palavra que deriva do grego “Autos”, que quer dizer: “Voltar-se para si mesmo”. Para descrever um grupo de sintomas que se relacionam à esquizofrenia (SILVA et al, 2012, p. 112).

Em 1943, Leo Kanner, psiquiatra austríaco, radicado nos Estados Unidos e diretor de psiquiatria infantil do Johns Hopkins Hospital, publicou a obra “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Nela, descreveu casos de onze crianças que tinham em comum “um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação da mesmice, denominando-as autistas” e usou o termo “autismo infantil precoce”, pois sintomas já apareciam na primeira infância (SILVA et al, 2012, p. 112).

Ele observou que essas crianças respondiam de maneira incomum ao ambiente, incluíam maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia, bem como, aspectos não usuais das habilidades de comunicação, tais como, a inversão dos pronomes e a tendência ao eco na linguagem – ecolalia. Leo Kanner contextualizou essas observações no desenvolvimento, assim como, enfatizou a predominância dos déficits de relacionamento social e dos comportamentos incomuns (SILVA et al, 2012, p. 112).

Já em 1944, Hans Asperger, psiquiatra e pesquisador austríaco, quase ao mesmo tempo em que Leo Kanner, escreveu o artigo “A psicopatia autista na infância” que um ano depois foi publicado. Ele observou que o padrão de comportamento e habilidades que descreveu, ocorria preferencialmente em meninos, que essas crianças apresentavam deficiências sociais graves – falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, conversação unilateral, intenso foco em um assunto de interesse especial e movimentos descoordenados (SILVA et al, 2012, p. 113).

Apesar da aparente precocidade verbal de seus assuntos, Asperger chamava as crianças que estudou de pequenos professores, devido à habilidade de discorrer sobre um tema de maneira detalhada. Em virtude de suas publicações terem sido publicadas em alemão e seu principal trabalho em época de guerra, seu relato recebeu reduzida atenção e só na década de 1980, seu nome foi reconhecido como um dos pioneiros no estudo do autismo (SILVA et al, 2012, p. 113).

Ao contrário dos pacientes de Kanner, essas crianças não eram tão retraídas ou alheias; elas também desenvolviam, às vezes precocemente, uma linguagem altamente correta do ponto de vista gramatical e não poderiam, de fato, ser diagnosticadas nos primeiros anos de vida. (KLIN, 2006, p. 55).

Desta forma, os pacientes de Asperger não tinham o comportamento tão retraído quanto os de Kanner facilitando o desenvolvimento, a comunicação e a socialização, fazendo com que essas crianças não tivessem o diagnóstico correto nos primeiros anos de vida.

Segundo Bosa (2002):

Tanto Kanner quanto Asperger empregam o termo para chamar a atenção sobre a qualidade do comportamento social que perpassa a simples questão de isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano, mas caracteriza, sobretudo pela dificuldade em manter contato efetivo com outros, de modo espontâneo e recíproco (BOSA, 2002, p. 27).

Para o autor, a síndrome apresenta característica semelhante de timidez e isolamento, fazendo com que, a pessoa portadora dessa síndrome, na maioria das vezes, não consiga manter um relacionamento de reciprocidade por longo tempo, voltando para o isolamento diante de alguma mudança que interprete inadequado.

Com o passar dos anos o autismo deixou de ser considerada uma doença esquizofrênica, mas só na década de 1980 ganham destaque e base científica para a devida distinção entre a esquizofrenia e o quadro autístico, sendo este, tratado como um distúrbio do desenvolvimento (SILVA et al, 2012).

A partir desses avanços da área médica e da saúde mental, surgem os manuais, como em 1952, o DSM-I. A Associação Americana de Psiquiatria publica a primeira edição do (DSM) Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais. Esse manual fornece uma nomenclatura e critérios padrão para o diagnóstico de transtorno mental. Nesta primeira edição, sintomas autísticos semelhantes eram classificados como um subgrupo da esquizofrenia infantil. O autismo não era considerado como um diagnóstico em separado.

Michael Rutter (1978):

Classificou o autismo e propões sua definição com base em quatro critérios: 1) atraso e desvio sociais não só como deficiência intelectual; 2) problemas de comunicação e novamente, não só em função de deficiência intelectual associada; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade. Ao classificar o autismo, Michael Rutter cria um marco divisor na compreensão desse transtorno. (Rev.Bras. Psiquiatr. 2006;28(Supl I):S3-11)

Neste sentido, fica claro que os estudos de Rutter foram fundamentais para uma nova abordagem em relação ao autismo, passando a ser visto como um Transtorno do Desenvolvimento e deixando de ser tratada, definitivamente, como psicose infantil.

DSM-III (1980) – a definição de Rutter e a crescente produção de trabalhos sobre o autismo influenciaram a definição desta condição no DSM-III, quando o autismo, pela primeira vez foi reconhecido e colocado em uma nova classe de transtornos: os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento – TIDs. Esse termo foi escolhido para refletir o fato de que múltiplas áreas de funcionamento do cérebro eram afetadas no autismo e nas condições a ele relacionadas. – CID-10 – na época do DSM-III-R, o termo TID foi instaurado e utilizado também na décima revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10.(*Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* 3 ed.)

A definição de Rutter em 1978 e os conhecimentos definidos pelas pesquisas e a construção de novos conhecimentos sobre o autismo, fez com que a DSM-III classificasse o autismo pela primeira vez como transtorno invasivo do desenvolvimento.

Mas adiante passou a ser DSM IV (e em 2013, o DSM V). Esses manuais tiveram como intuito servir como guias médicos para melhor “definição e alinhamento do autismo” (SILVA et al, 2012, p. 114).

Com o lançamento da 5ª edição do DSM, os subtipos dos transtornos do espectro do autismo são eliminados. Os indivíduos são agora diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade. O DSM-V passa a abrigar todas as subcategorias da condição em um único diagnóstico guarda-chuva, denominado Transtorno do Espectro Autista – TEA. A Síndrome de Asperger não é mais considerada uma condição separada e o diagnóstico para o autismo passa a ser definido em duas categorias: alteração da comunicação social e pela presença de comportamentos repetitivos e

estereotipados.(ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2013.p.31)

A partir da edição do DSM – V (2014), o autismo passou a ser denominado Transtorno do Espectro Autista, onde não há classificações, mas sim níveis: leve, moderado e grave. (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014.p.32)

Com o lançamento da DSM V, o transtorno do espectro do autismo sofre mudanças no diagnóstico passando a ser diferenciado pelo nível de gravidade, deixando para trás transtorno desintegrativo da Infância e as síndromes de Asperger e Rett.

Para o DSM –V os déficits sociais e de comunicação são:

- a) Problemas de interações social ou emocional alternativo. Isso pode incluir a dificuldade de estabelecer ou manter o vai e vem de conversas e interações, a incapacidade de iniciar uma interação e problemas com a atenção compartilhada ou partilha de emoções e interesses com os outros.
- b) Graves problemas para manter relações. Isso pode envolver uma completa falta de interesse em outras pessoas, as dificuldades de jogar fingir e se engajar em atividades sociais apropriadas à idade e problemas de adaptação a diferentes expectativas sociais.
- c) Problemas de comunicação não verbal. Isso que pode incluir o contato anormal dos olhos, postura, expressões faciais, tom de voz e gestos, bem como a incapacidade de entender esses sinais não verbais de outras pessoas.

Comportamentos repetitivos e restritivos são:

- a) Apego extremo a rotinas e padrões e resistência a mudanças nas rotinas;
- b) Fala ou movimentos repetitivos; e
- c) Interesses intensos e restritivos. Dificuldade em integrar informação sensorial ou forte procura ou evitar comportamentos de estímulos sensoriais. (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014, p.32).

De acordo com a DSM V as principais dificuldades de comunicação relacionadas ao autismo estão na falta de interesse e na incapacidade de se relacionar com outras pessoas, fazendo com que não aja uma interação nem compartilhamentos de suas emoções.

Deste modo, existe também no seu comportamento movimentos repetitivo, e uma rotina padrão que quando mudado pode ocasionar crises de agressividade.

Diante das dificuldades de diagnóstico, pela falta de atendimento especializado e pela incerteza do futuro das famílias foram em busca de direitos garantidos com a aprovação da Lei Federal n.º 12.764/12 (Lei Berenice Piana).

2.2 Autismo e a Legislação

O autismo é um transtorno, caracterizado por dificuldades de interação, comunicação e alteração de comportamento e a falta de conhecimento sobre ele pode acarretar pensamentos contraditórios a seu respeito. Devido a essa característica, se faz necessário que essas crianças tenham atendimentos especializados e que esses profissionais sejam qualificados para atender as necessidades que a síndrome necessita, sendo garantido por lei. Como apresenta o art. 2º, inciso III da Lei Berenice Piana¹, nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: III – A atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes. (BRASIL, 2012, art. 2º).

Assim, também é garantido desde 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que todo ser humano tem direito a educação. Mas isso só foi efetivado no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei Nº 4.024):

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. E a partir desse movimento mundial, o Brasil começou a voltar

os olhos para as proposições políticas, cada vez mais claras, de inclusão escolar, como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e a Resolução 02/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) na qual dispõe as “[...] Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades”, evidenciando uma clara intenção de incluir os alunos nos diversos níveis que compõem a Educação Básica.

Entretanto foi em 2008 que o Ministério da Educação apresentou uma política de educação especial voltada para uma educação inclusiva, denominada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o qual tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p.14)

No que se refere a esses objetivos definidos e orientações ao sistema de ensino, para garantir o acesso de pessoas com autismo à rede regular de ensino e a oferta de atendimento especializado para promover o desenvolvimento ideal e necessário para sua reabilitação. De acordo com o artigo 60 da Lei 9.394/96, em seu parágrafo único, falar sobre a importância do atendimento educacional especializado em parceria com o ensino regular é necessário.

Art.60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa

preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

Nessa mesma perspectiva, o MEC implementou o Programa Educação Inclusiva como direito à diversidade, visando apoiar o trabalho inclusivo nas escolas, possibilitando a formação de gestores e professores para atuarem em todos os municípios brasileiros. Para que, assim, seja garantida a todos, a escolarização, bem como, a oferta do atendimento especializado e a acessibilidade garantida (BRASIL, 2001).

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998)

Desta forma, fica evidente que as escolas têm que matricular crianças e adolescentes especiais e assegurar o acesso e o aprendizado junto com todos os demais alunos matriculados.

A inserção de crianças com autismo nas escolas, sobretudo da rede pública, tem sido motivo de discussão ao longo de vários anos, a qual se confunde com a própria história da educação especial no Brasil. A educação especificamente voltada para as pessoas portadoras de necessidades educativas especiais foi iniciada institucionalmente a partir da década de 1970, com a criação da CENESP e implantação de setores de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação Especiais. (SUPLINO, 2007. p.15)

Em relação à escola, tem um papel muito importante na socialização e no desenvolvimento de qualquer indivíduo, ela deve conhecer características que as crianças têm e assim promover adaptações tanto físicos, como curriculares. Para adequar às necessidades de todos os envolvidos no estabelecimento de ensino, se já é difícil, para uma criança sem autismo, iniciar no ambiente escolar, para as que têm a síndrome, com toda sua peculiaridade, será ainda mais, pois essas crianças prezam pela sua rotina e não gosta de mudanças. Essa tarefa torna-se mais difícil

da mesma forma que o professor não pode generalizar nenhum indivíduo devido às suas variações.

Educar uma criança autista é uma experiência que leva o professor a rever questionar suas ideias sobre desenvolvimento, educação normalidade e competência profissional. Torna-se um desafio descrever um impacto dos primeiros contatos entre este professor e estas crianças tão desconhecidas e na maioria das vezes imprevisíveis (BEREOHFF, 1991, s/pág.).

Segundo o autor, para educar uma criança autista, é preciso levar em consideração a falta de interação com o grupo, comunicação precária, dificuldades na fala e a mudança de comportamento que apresentam essas crianças.

Neste caso, o desenvolvimento de crianças com autismo no ambiente escolar, segundo Gomide¹ (2009), em sua dissertação, buscou analisar os aspectos psicoeducacionais relacionados ao atendimento educacional escolar do aluno com autismo e que relação estes aspectos tinham com a promoção do desenvolvimento global desse aluno. A pesquisa de Gomide (2009) teve uma perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano e constatou-se que ocorreram mudanças no desenvolvimento das educadoras durante o processo de atendimento escolar desse aluno e esse desenvolvimento ocorreu na integração, na participação e no desempenho do discente com autismo nas atividades, as quais foram propostas para serem realizadas dentro da sala de aula.

No entanto, Gomide (2009) mencionou que, para que esse processo ocorra com qualidade, é preciso que a escola e os educadores reconheçam as possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem que esse aluno possui. Assim, o ensino inclusivo é tarefa que vem avançando lentamente ao longo de décadas, tornando-se mais presente em todas as escolas. Contudo, como menciona Sapon-Shevin (1999, p. 288):

¹GOMIDE, A. B. **A promoção do Desenvolvimento da criança autista nos processos educacionais**. 2009, 186 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia.

É o relato do desenvolvimento de um projeto de pesquisa cujo objetivo principal foi analisar os aspectos psicoeducacionais relacionado ao atendimento educacional escolar do aluno autista e a relação deste aspecto com a promoção do desenvolvimento global deste educando, a partir de uma perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano.

A criação de uma escola inclusiva onde todos os alunos sintam-se reconhecidos, valorizados e respeitados envolve cuidar dos conteúdos ensinados e da maneira como o currículo é transmitido. Não somente as estratégias de ensino devem ser designadas e as áreas curriculares determinadas para responder a uma ampla variedade de diferenças entre os alunos, mas o próprio currículo deve designar-se às muitas maneiras em que os alunos se diferenciam. (Sapon-Shevin, 1999, p. 288).

Desse modo, para que uma escola seja considerada inclusiva, faz necessário um processo de adaptação através da valorização e do respeito e para isso é fundamental que a transmissão de conhecimento atenda não apenas a variedade de diferenças, mas também a forma com que esses alunos se diferenciam e para isso todos os envolvidos (família, amigos e escola) entendam sua maneira de ser, proporcionando uma aprendizagem de qualidade.

2.3 A Formação Docente para Escolas Inclusivas

A formação inicial e continuada de professores está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n. 9.394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (Lei n. 10.172/2001), bem como no PNE atual, aprovado em 2014 pela Lei n. 13.005 para o período de 2014 a 2024. A LDBEN n.9.394/96 apresenta um Título destinado aos profissionais da educação em que prevê, especificamente no artigo 61, parágrafo único, incisos I, II e III os fundamentos que devem orientar a formação desses profissionais:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL, 1996).

É relevante destacar que, de modo geral, a formação recebida pelos professores influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos (LIBÂNEO, 1998). De acordo com Zanellato e Poker (2012), para preparar os professores para que tenham condições de atender e garantir uma educação de qualidade aos alunos com deficiência e ter acesso ao currículo, é preciso rever antigas práticas e estar disposto a acolher novo saberes.

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas. (ROPOLI, 2010, p.8)

A inclusão ainda é uma realidade nova para os professores. A presença de alunos com necessidades educacionais especiais tem provocado nos educadores sentimento de impotência, frustração e angústia frente às limitações dos alunos e das próprias limitações, por não conseguirem oferecer atendimento individualizado a esses alunos (MATOS; MENDES, 2014, p.35-59)

Desta forma, o professor tem grandes dificuldades na hora da prática pedagógica, quando se depara com crianças com diferentes características, como as síndromes, por exemplo, a falta de conhecimento dos docentes dificulta muito o desenvolvimento do trabalho.

Cunha (2016, p. 93) aborda práticas pedagógicas voltadas para a inclusão do aluno autista e apoia a ideia de que eles tenham capacidade de atuar no contexto da sala de aula, exercendo as funções de sujeito participativo e reflexivo. Salienta as áreas da aprendizagem do aluno que podem ser desenvolvidas em atividades específicas:

- Memória, concentração e equilíbrio: em atividades que estimulem a organização do material de trabalho;
- Socialização, direitos e deveres: em exercícios que trabalhem limites e vida prática;
- Organização do pensamento e da linguagem: na ordem de execução das atividades;
- A internalização do papel do aprendente no aluno: em atividades que valorizem a escola e os seus atores;
- Socialização, alteridade, afetividade e inclusão: em atividades com a participação do grupo discente, em atividades de vida prática e durante as refeições com demais alunos. (CUNHA, 2016, p. 93)

Esta citação reforça a importância de uma formação voltada para inclusão, quanto mais o professor estiver preparado para oferecer uma diversidade de recursos, melhor para o desenvolvimento de seus alunos. Mesmo tendo em vista todas as dificuldades e as preocupações dos profissionais para atender as especificidades da criança com autismo. Tudo, portanto, depende de como os professores estão sendo preparados para trabalhar com as diversidades encontradas em sala de aula.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p, 27):

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abrangendo todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas.

E, ainda:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 61).

É preciso para essa inclusão, que as crianças com TEA, estejam juntas com escola e familiares para conseguir incluir de forma saudável o aluno na rotina da escola e na interação com os demais funcionários da instituição de ensino.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Tipo de Pesquisa

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar as concepções de professores no atendimento a crianças com autismo. Para realizar este trabalho foi utilizada a pesquisa de campo de caráter exploratório qualitativa. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação.

A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post facto, pesquisa-ação, pesquisa participante etc.) (FONSECA, 2002, p. 33).

A escolha da pesquisa exploratória qualitativa ocorreu porque seria o melhor caminho a escolher para identificar quais as principais dificuldades encontradas pelas professoras no atendimento com crianças com autismo.

3.2 Participantes da Pesquisa

O local escolhido para a pesquisa foi uma Escola Municipal que está situada no Bairro Jose Américo, lugar onde as famílias apresentam classe social mais baixa, na cidade de Marí-Pb. As turmas são divididas em: Infantil I, Infantil II e ensino fundamental I. A faixa etária que a escola abrange, normalmente, é de crianças de 4 a 10 anos de idade. Contudo, para esta pesquisa, focaremos na coleta de dados, os professores das turmas, com intuito de compreender como as professoras concebem a inclusão de crianças com autismo, identificar as principais dificuldades encontradas pelas professoras no trabalho com inclusão e averiguar ações

pedagógicas que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com autismo.

Os professores foram escolhidos por sempre ter alunos com necessidades especiais com diferentes características. Abaixo os dados de identificação dos professores que foram aplicados os questionários.

Tabela 1. Identificação dos professores

Idades	De 20 a 45 anos	**	**
Tempo de Experiência	De 04 a 25 anos	**	**
Curso de Graduação	3 Pedagogos	3 com Licenciatura plena em Letras	4 do Curso do Magistério
Especialização	2 Psicopedagoga	4 da Educação Inclusiva	**

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora.

3.3 Instrumentos de Coleta de Dados

O questionário, de acordo com Guerra (2006), serve como indução sistemática que proporciona capturar a percepção do entrevistado a fim de interpretá-la e reconstruir, à luz da teoria, o caso analisado.

Ele foi desenvolvido para cumprir a finalidade de analisar os conhecimentos dos professores em relação ao autismo e identificar as dificuldades encontradas na relação com o aluno.

Segundo Andrade (2009):

Instrumentos de pesquisa são os meios através dos quais se aplicam as técnicas selecionadas. Se uma pesquisa vai fundamentar a coleta de dados nas entrevistas, torna-se necessário pesquisar o assunto, para depois elaborar o roteiro ou formulário. Evidentemente, os instrumentos de uma pesquisa são exclusivos dela, pois atendem às necessidades daquele caso particular. A cada pesquisa que se pretende realizar procede-se à construção dos instrumentos adequados. (ANDRADE, 2009, p. 132/133).

Nesse sentido, a autora faz uma definição de coleta de dados e reforça a importância de utilizar o instrumento específico para cada tipo de pesquisa. No entanto, alguns instrumentos são mais utilizados, que é o caso dos questionários.

Este estudo desenvolveu-se em três momentos: o primeiro foi durante o estágio supervisionado na escola, onde foi observada grande parte das vivências dos professores sobre o atendimento de criança com autismo; o segundo momento foi à realização de um roteiro de pesquisa e elaboração do questionário para serem aplicados com os professores; e o terceiro momento foi na participação dos professores em respondê-lo, a partir deste, buscou analisar e interpretar os dados coletados.

Para Marconi e Lakatos (1999, p. 100) afirmam que a elaboração deve seguir algumas recomendações:

(1) os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos da pesquisa, (2) o questionário deve ser limitado em sua extensão e em sua finalidade, pois um questionário muito longo causa cansaço e desinteresse e um questionário muito curto pode não oferecer informações suficientes, (3) as questões devem ser codificadas, a fim de facilitar a posterior tabulação, (4) deve estar acompanhado de orientações sobre como respondê-lo, (5) o aspecto e a estética devem ser observados.

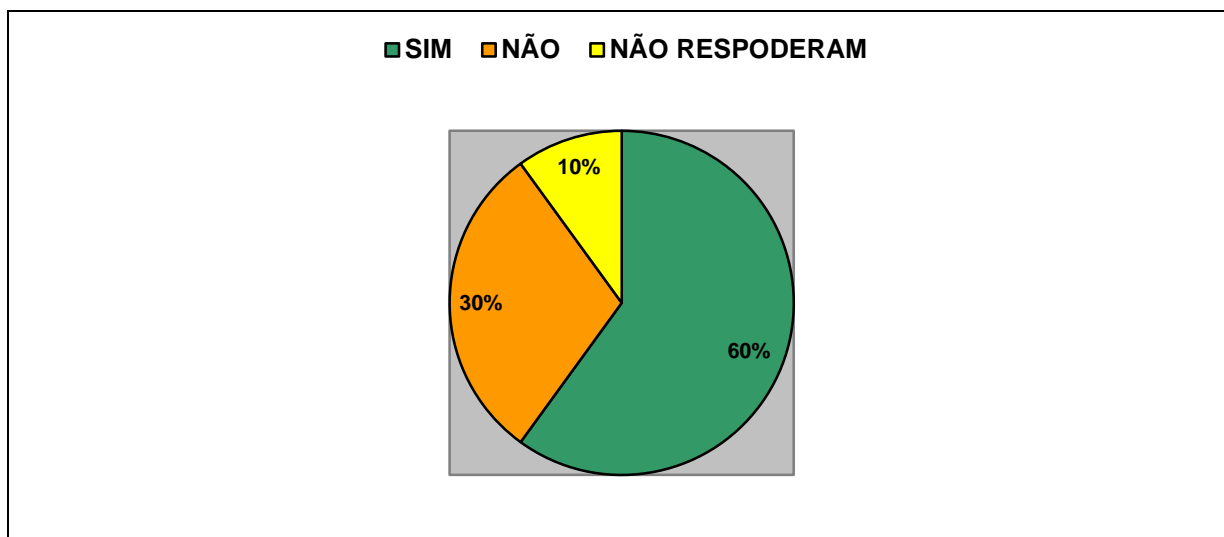
Sendo assim, o questionário foi aplicado com o interesse de identificar a formação e o conhecimento dos professores na inclusão e no atendimento de criança com autismo. Ainda salientando, que o questionário aberto possibilita maior profundidade na qual o sujeito tem liberdade de resposta. De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 190) “o questionário é um instrumento constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” e sem a presença do pesquisador.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa foi desenvolvida por meio da aplicação de um questionário de consulta aplicada aos professores a fim de coletar informações mais precisas e consistentes a respeito, a fim de compreender como as professoras concebem a inclusão de crianças com autismo, identificar as principais dificuldades encontradas pelas professoras no trabalho com inclusão e averiguar ações pedagógicas que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com autismo. Segundo as afirmações de Triviños (1987), o pesquisador pode e deve utilizar-se de métodos e técnicas, como entrevistas e questionários para confirmar suas hipóteses. Decidiu-se nesta análise pela utilização de um questionário com perguntas com margem para registro de opiniões dos entrevistados. E segue as perguntas com as devidas respostas obtidas.

Questão1: Durante sua graduação você foi informado adequadamente sobre a inclusão de crianças especiais na rede de ensino?

GRÁFICO 1: INFORMAÇÕES SOBRE INCLUSÃO



O gráfico 1, onde foram apresentados os dados, as professoras que responderam Sim, 60% se referem às disciplinas cursadas na graduação como

educação inclusiva ou educação especial, mas não houve um aprofundamento, nem nenhum trabalho, tampouco avaliação com crianças autistas.

As que responderam Não, 30% falaram que nem na graduação tiveram esse conhecimento, buscaram informações apenas através da internet, na hora das dificuldades em sala de aula. As que não responderam, somaram 10%. Observamos que as professoras não obtiveram as devidas informações sobre a inclusão durante o período de graduação, na qual as informações foram adquiridas durante a convivência com as necessidades dos alunos com autismo.

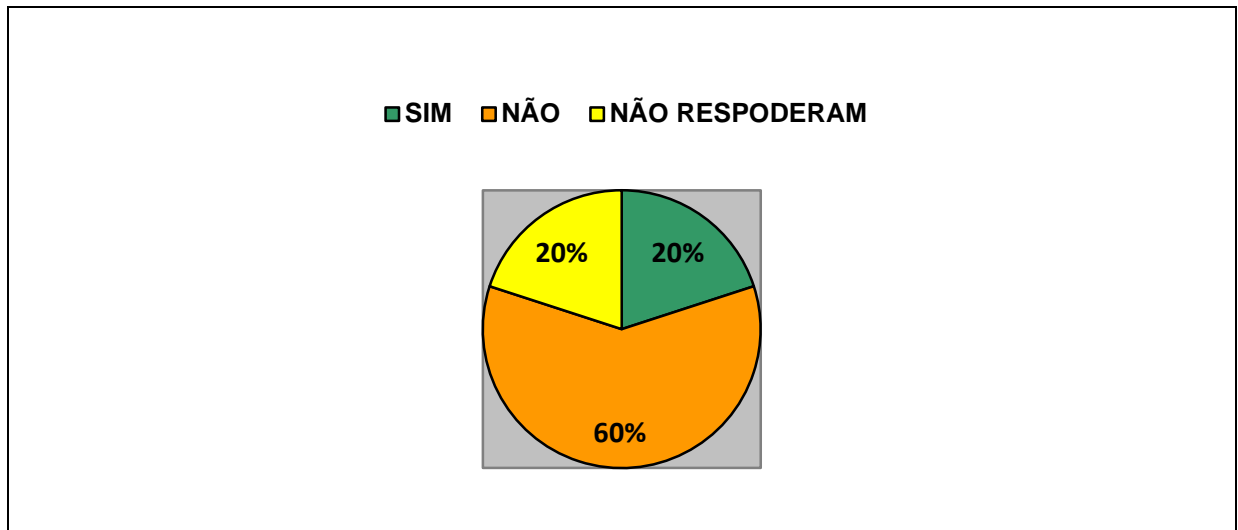
Para Correia (2008, p. 28):

Com vistas a essa perspectiva formativa, destaca que os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam que tipos de estratégia devem ser considerados para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos. Dessa forma, realça que não apenas o professor precisa estar preparado.

Sendo assim, os professores, necessitam de formação para trabalhar, não apenas com a síndrome de autismo, mas também, com as demais deficiências encontradas no ambiente escolar. É importante assegurar, não somente a entrada da criança com deficiência nesse novo universo, mas principalmente promover a ruptura de ações discriminatórias em relação a esta população, a partir da escola, concebida como ambientes no quais grupos sociais distintos possam relacionar-se satisfatoriamente. (ÁVILA, 2008).

Questão 2: A sua graduação focou os aspectos práticos vivenciados em sala de aula com alunos inclusivos?

GRÁFICO 2: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS



Segundo as professoras, as que responderam Não, 60% tiveram vivências práticas durante a graduação. Revelaram que os conhecimentos adquiridos foram durante a convivência com os alunos na prática da sala de aula e em capacitação e cursos oferecidos pela Prefeitura Municipal de Marí.

As que responderam Sim, 20% tiveram práticas durante a graduação e 20% não responderam o questionário.

Cunha (2014) afirma que:

Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógico se não conseguir incluir o aluno. (CUNHA ,2014, p. 101)

Nesse sentido, para que a inclusão de crianças autistas seja, de fato, realidade, os professores necessitam de preparo, dedicação e orientação para desenvolver estratégias, que além de incluir, ajude na interação em sala de aula. No entanto, não se obtêm esses avanços sem o preparo adequado, mesmo sabendo que o professor ao se formar não tem como saber e conhecer tudo sobre todas as deficiências, principalmente, quando nos referimos ao autismo, que mesmo sendo uma mesma síndrome, se diferenciam uma da outra. Portanto, a graduação deve

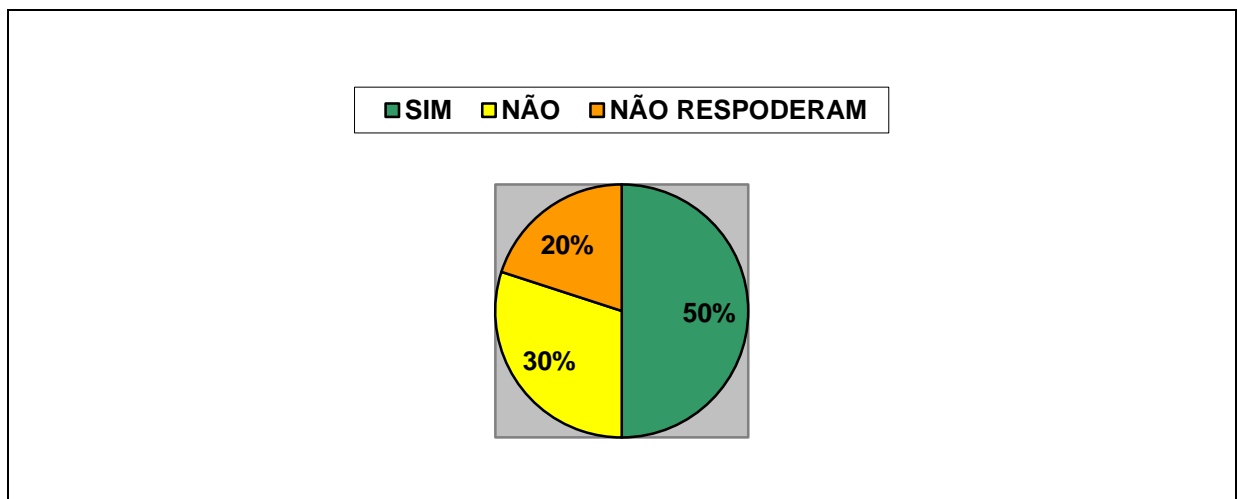
oferecer o mínimo de conhecimento para o atendimento com crianças que apresentem necessidades especiais.

Quanto à especificidade de cada deficiência ou síndrome, o aprofundamento deve decorrer, inicialmente, da necessidade que a prática na sala de aula impõe, das demandas concretas de alunos que já estão inseridos nela. O professor não tem como saber, a priori, tudo sobre todas as deficiências, para atender a qualquer aluno que procure a escola, mesmo porque as deficiências são dinâmicas: mudam e se alteram (LIMA, 2006, p. 122).

Conforme Bosa (2002), o autismo é uma temática altamente chamativa, pois, mesmo com os estudos realizados até o momento, sua abordagem continua a desafiar profissionais de diferentes áreas. Logo, a autora expõe a necessidade de empenho a fim de compreender fenômenos relacionados ao autismo em que existe pouca explanação e esclarecimento.

Questão 3: Você participou de atividades que o capacitaram atuar com alunos especiais?

GRÁFICO 3: CAPACITAÇÃO



As professoras que responderam Sim ao questionário foram 50% as que responderam Não, somaram 30%. As que não responderam ao questionário foram

20%. Em sua maioria participam frequentemente de aperfeiçoamentos e especializações na área de educação e educação inclusiva.

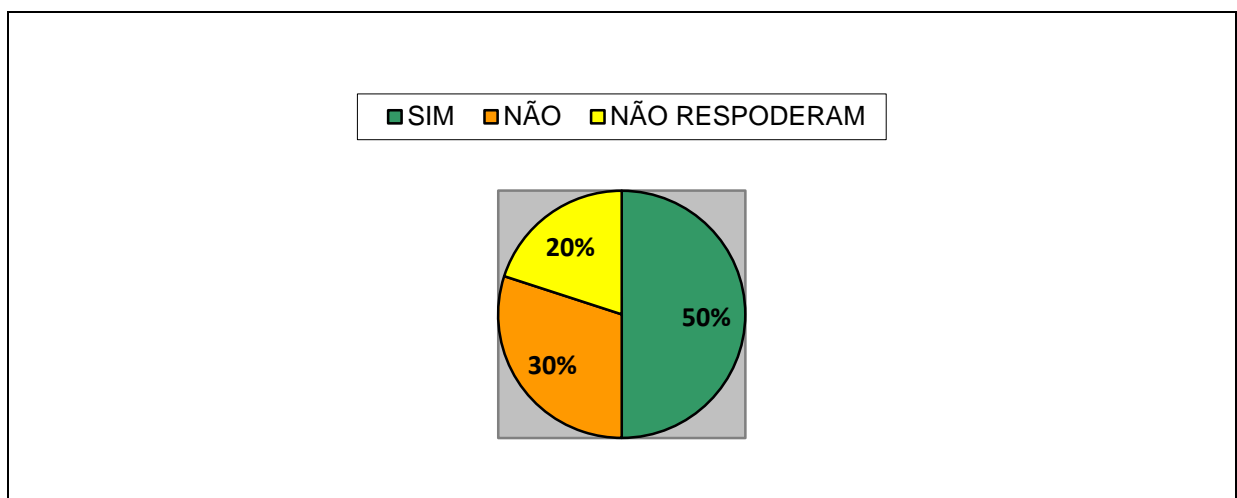
Carvalho (1998 apud FONSECA, 2014, p. 99) afirma que, “mais urgente que a especialização, é a capacitação de todos os educadores”. Visto que, a necessidade desse preparo é urgente e necessária.

O exercício de um bom professor começa pela observação. E, para observar, é preciso saber o que observar. E, para saber o que observar, é preciso formação. Como a percepção de um bom músico, será a percepção de um bom professor, capaz de identificar detalhes comumente não notados (CUNHA, 2013, p. 55).

Santos (2011), a partir das contribuições de Lago (2007), nos remete à importância do papel desempenhado pelos/as professores/as neste processo da escolarização de crianças com TEA. Assim são fundamentais os sentidos que o/a docente confere à sua prática pedagógica, tais como a flexibilização, contextualização, o modo de empreender a comunicação em sala de aula (SANTOS, 2011).

Questão 4: Você recebe treinamento, ou tem algum conhecimento pratico/ teórico sobre trabalhar com alunos autistas em sala de aula?

GRÁFICO 4: TREINAMENTO PRÁTICO/TEÓRICO



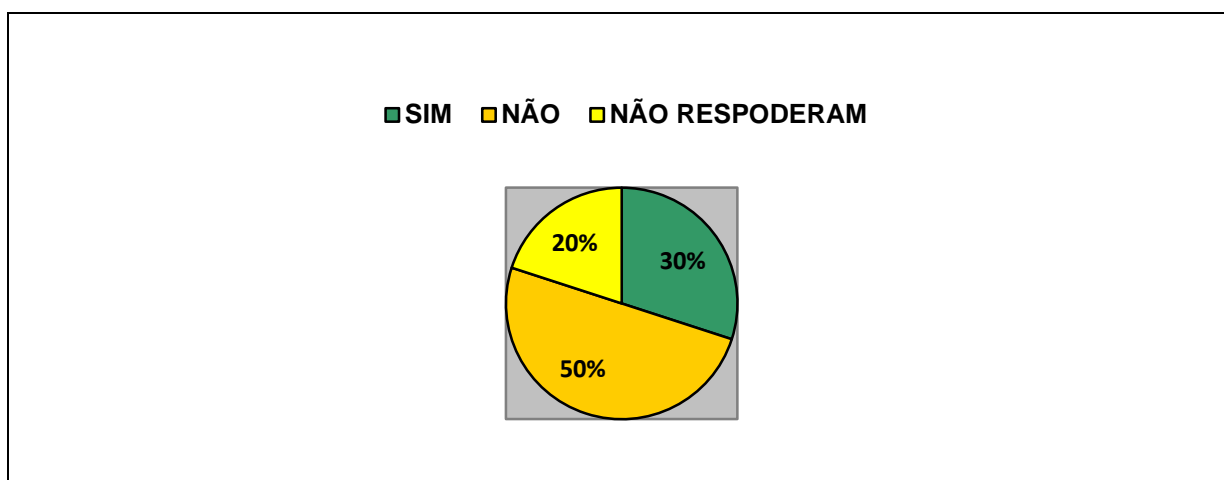
Das professoras que responderam Sim, 50% têm pós-graduação em inclusão escolar, sendo que 30% não têm treinamento prático nem teórico para trabalhar com inclusão e socialização de crianças autistas e 20% não responderam.

Incluir não é só integrar [...] Não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de consciencialização de valores e a aceitação não existem. É aceitar integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos, em uma valorização do ser enquanto semelhante a nós com igualdade de direitos e oportunidades. É mais do que desenvolver comportamentos, é uma questão de consciencialização e de atitudes (CAVACO, 2014, p. 31).

Segundo o autor, para incluir não é apenas aceitar a matrícula do aluno na escola, mas para a inclusão é necessário que haja consciência da importância dela e conhecimento para garantir desenvolvimento e socializações adequadas às crianças com autismo.

Questão 5: Em sua opinião você se sente capacitado para trabalhar com alunos autistas?

GRÁFICO 5: CAPACITADO PARA TRABALHAR COM AUTISTA



As que responderam Sim, 30% se referiam ao estágio, pós-graduação, cursos de capacitação, vídeos e palestras. As que responderam Não somaram 50%. E as que não responderam, foram 20%.

O professor em sala de aula é peça fundamental para que a ação educativa junto aos alunos com necessidades educacionais especiais tenham margem razoável de sucesso. Assim, tanto a formação inicial como a formação continuada do professor em serviço deve englobar conceitos e uma prática pedagógica que criem as condições para uma prática educativa coerente com o projeto inclusivo (BEYER, 2007, p. 80).

Com isso percebemos a importância do professor junto com a escola para o sucesso desses alunos no processo de ensino aprendizagem e para que isso aconteça é necessário compreender as principais características que variam de acordo com a criança.

Segundo Cavaco (2014):

Compreender o Autismo é abrir as portas para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento [...]. Os autistas não são antissociais... Simplesmente não os entendemos devido à nossa incapacidade de nos ajustarmos à diferença, seja ela que tipo for (CAVACO, 2014, p.46).

E ainda segundo SALVADOR (2015):

É importante saber que o comportamento do autista é resultante de uma série de razões geradas pela dificuldade do processamento de informações, excesso de sensibilidade, mudança de rotina, razões físicas como mal-estar, cansaço ou fome, que em função das dificuldades de comunicação, levam à ansiedade, raiva e frustração (SALVADOR, 2015, p. 148).

Desta forma, os professores têm que estudar cada aluno devido à variação de comportamento, e depois, desenvolver estratégias para melhorar a socialização que é o grande desafio e, conseqüentemente, melhorar a interação.

Questão 6: Em sua concepção, defina o que é o autismo.

Nesta questão os professores responderam das seguintes formas:

São crianças com dificuldades de se relacionar socialmente, no comportamento na fala, sentimento e com movimentos repetitivos (P1, P2)

Conhecidos como TEA (transtorno do espectro Autista) é um problema psiquiátrico identificado até os 3 anos de idade, que afeta a comunicação, adaptação e aprendizagem da criança. (P4, P5)

Um problema psiquiátrico que costuma ser identificado na infância. (P3, P5)

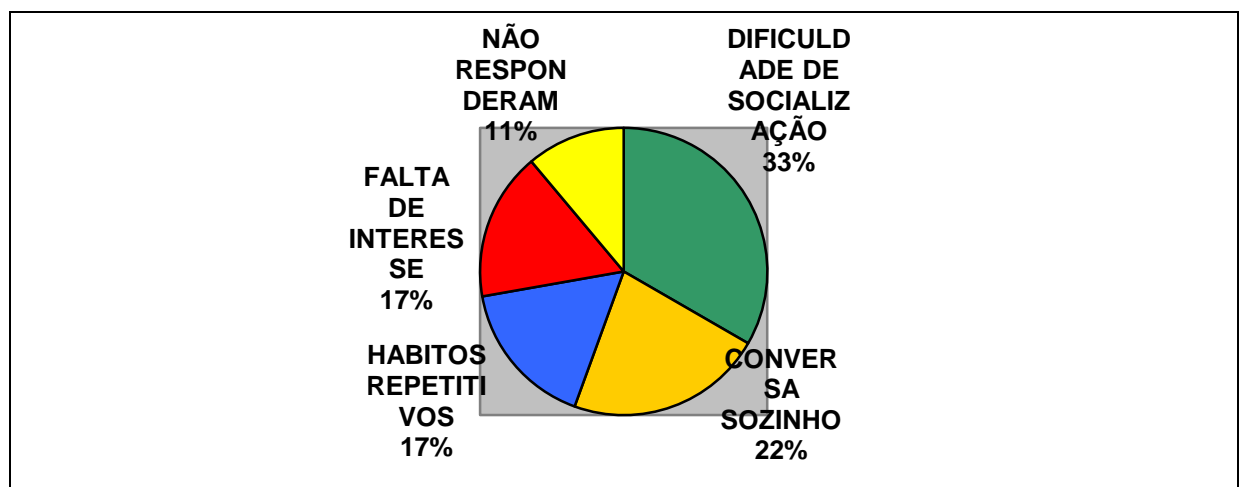
É um transtorno em que a criança se isola em seu próprio mundo. (P6, P7)

É um transtorno de desenvolvimento que interfere na capacidade de interação dos mesmos como na audição, fala e visão. (P8)

Sendo assim, grande parte dos professores pesquisados, no que diz respeito aos conhecimentos que se referem, são baseados nos comportamentos das crianças e não nas possibilidades pedagógicas que podem melhorar tal comportamento.

Questão 7: Quais as principais características observadas por você em um aluno autista?

GRÁFICO 6: CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO



No gráfico 6 os participantes podiam citar mais de uma alternativa, na qual se referiam as características da criança com autismo, 33% responderam que as crianças tinham dificuldades de socialização, 22% conversavam sozinho, 17% tinham hábitos repetitivos, 17% falta de interesse e 11% dos professores não responderam.

Orrú (2007, p. 37), afirma que:

Quando as pessoas são questionadas sobre o autismo, geralmente são levadas a dizer que se trata de crianças que se debatem contra a parede, têm movimentos esquisitos, ficam balançando o corpo e chegam até o dizer que é perigoso e precisam ficar trancados em uma instituição para deficientes mentais.

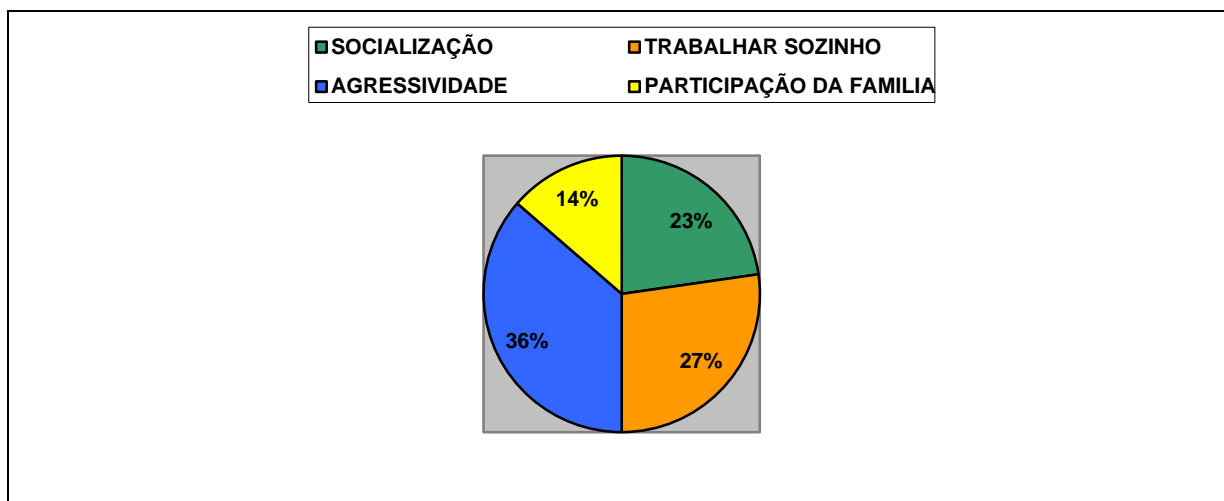
Ao contrário, percebemos que as crianças apresentam outros comportamentos, segundo as professoras, citaram comportamentos comuns em alunos com autismo. Por ser um transtorno, pode apresentar diferentes maneiras, variando de um para outro. Um autista nunca vai ser igual ao outro. Sendo assim, ele pode se apresentar em níveis diferentes.

Diversas crianças diagnosticadas com Autismo podem não apresentar todos os sintomas característicos da deficiência até hoje identificados. Assim, muitas crianças podem evitar completamente o contato visual, enquanto outras crianças podem apresentar dificuldades menos acentuadas e não tão perceptíveis outras mais calmas e isoladas, outras hiperativas desenvolvendo diversas estereotipias (CAVACO, 2014, p. 42).

Esse transtorno não tem cura e suas características são incertas, mas, quanto antes for diagnosticado, mais fácil será sua reabilitação, para que, assim, o autista venha manter uma interação social saudável.

Questão 8: Descreva os principais desafios que você já enfrentou ou enfrenta no processo de inclusão de alunos autistas em sala de aula:

GRÁFICO 7: DESAFIOS ENFRENTADOS



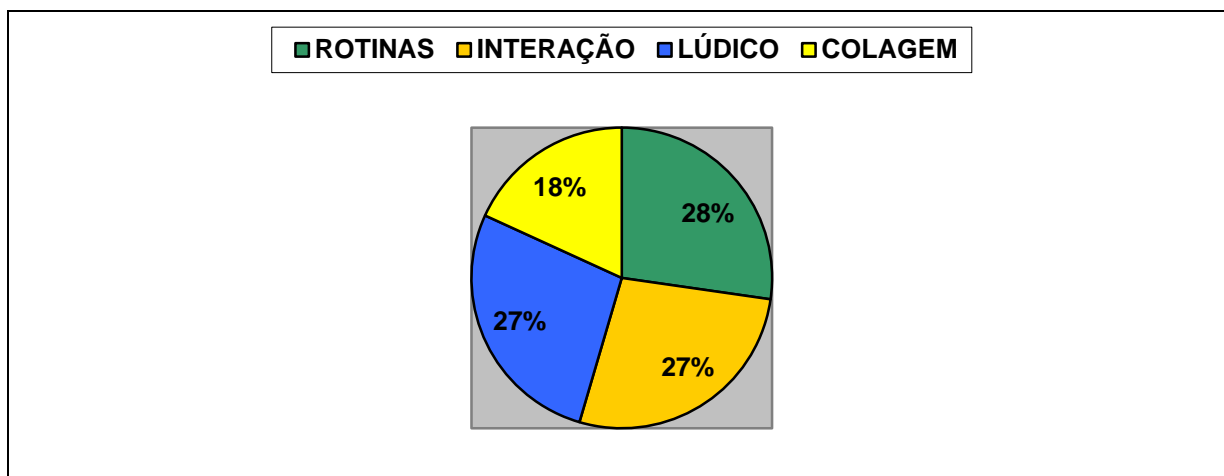
Nesta questão, as professoras podiam escolher mais alternativas. Essas respostas no gráfico 7 foram as mais citadas pelas professoras e o que nos chamou mais atenção, foi que a maioria respondeu trabalhar só, que somou 27%, sendo que, está previsto em lei, que haja capacitação da equipe escolar, que exista uma equipe multidisciplinar para retaguarda técnica, que a criança receba acompanhamento em reabilitação e tenha um auxiliar de desenvolvimento em classe e que a família seja um apoio. 38% responderam que a principal dificuldade era a agressividade, 23% que era a socialização dos alunos e 14% a participação da família.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Desta forma, além do aluno com autismo ter direito a ser incluído nas escolas públicas regulares, tem direito à educação especializada que garanta seu pleno desenvolvimento.

Questão 9: Que prática pedagógica você utiliza para promover a inclusão e a aprendizagem de tais alunos em sua sala de aula? Descreva-as, por favor.

GRÁFICO 8: PROMOÇÃO DA INCLUSÃO



Os professores pesquisados, quando se referiram às práticas pedagógicas para inclusão e a aprendizagem, somaram 27% em lúdico, 27% interação, 28% rotina e 18% colagem, mas nenhuma ação que melhorasse a aprendizagem e a inclusão dos alunos com autismo. Apenas três professoras citaram rotinas e gravuras como meio de incentivo para a aprendizagem.

Cunha, (2013, p.29) afirma que:

Ensinar rotinas e regras na família contribui para orientar a inclusão em distintos espaços sociais. Isto porque cada espaço social possui regras e normas próprias. Todavia, as rotinas precisam ser quebradas quando fomentam atitudes prejudiciais. Ao mesmo tempo em que é importante mantê-las, é importante também mudá-las, pois as mudanças fazem parte da vida cotidiana.

E ainda aborda as práticas pedagógicas:

Aborda práticas pedagógicas voltadas para a inclusão do aluno autista e apoia a ideia de que esse aluno tem capacidade de atuar no contexto da sala de aula, exercendo as funções de sujeito participativo e reflexivo. Salienta as áreas da aprendizagem do aluno que podem ser desenvolvidas em atividades específicas: Memória, concentração e equilíbrio: em atividades que estimulem a organização do material de trabalho; Socialização, direitos e deveres: em exercícios que trabalhem limites e vida prática; Organização do pensamento e da linguagem: na ordem de execução das atividades; A internalização do papel do aprendente no aluno: em atividades que valorizem a escola e os seus atores; Socialização, alteridade, afetividade e inclusão: em atividades com a participação do grupo

discente, em atividades de vida prática e durante as refeições com demais aluno. (CUNHA. 2016, p. 93)

Sendo assim, os autores citados deixam claro que, para os alunos autistas, o planejamento educacional deve atender as necessidades educacionais especiais, na qual, uma tática muito importante para o seu desenvolvimento seria adotar uma rotina, atividades específicas para memorização, socialização, organização, limites e linguagem.

Questão 10: Descreva, em sua opinião, que medidas podem ser tomadas para melhorar o atendimento e a inclusão dos alunos autistas na escola que você trabalha.

Segundo as professoras, muitos são os desafios enfrentados por elas no dia a dia, os principais são: limites, inclusão, capacitação, espaços adequados, comunicação e interação. Sabendo das dificuldades os professores precisam de apoio em sala de aula para conhecerem os alunos, saberem seus interesses, seus sonhos, suas dificuldades e suas habilidades.

As desconexões existentes no cérebro do autista leva a que a elaboração das suas respostas e o modo como quer passar uma mensagem não consiga realizar-se do mesmo modo do que todos os que se dizem normais conseguem fazê-lo, dentro de um padrão geral definido socialmente para a comunicação e manifestação verbal e expressiva, da percepção, do que o mundo exterior lhes transmite, ou permite chegar. Podemos então entender que não existe ausência de comunicação (eles se comunicam de diversas formas, até pelos seus silêncios) [...] (CAVACO, 2014, p.44).

Por esse motivo, o principal desafio com os alunos autistas, é a interação e a comunicação, na qual, as brincadeiras podem facilitar essas habilidades, trabalhando a atenção, sequência, solucionar problemas, explorar sentimentos e estimular a criatividade.

4.1 Métodos para a Inclusão

Já existem métodos e instrumentos que podem facilitar a aprendizagem do aluno com TEA e, conseqüentemente, o seu processo inclusivo. Aqui destacamos a ABA, o PECS e o TEACCH.

O programa TEACCH visa indicar, especificar e definir de maneira operacional os comportamentos que devem ser trabalhados. Ele possibilita o desenvolvimento de repertórios que são usados para avaliar os aspectos referentes à interação e organização do comportamento, além do desenvolvimento do indivíduo nos diferentes níveis. O ambiente é totalmente manipulado pelo professor ou pelo profissional que atua com o autista, visando ao desaparecimento ou à redução de comportamentos inadequados a partir de reforço positivo. O método TEACCH utiliza estímulos audiovisuais visuais e áudio cinestésico visuais para produzir comunicação [...] A metodologia de ensino se dá a partir da condução das mãos do aluno que faz uso dos símbolos, em um contínuo direcionamento de sua ação até que se encontre em condições (ou se mostre capaz) de realizar a atividade proposta sozinha, porém, com o uso do recurso visual (ORRÚ, 2007, p. 61).

Dessa forma, o TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children) Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficits relacionados à comunicação, possibilita uma melhora no comportamento, adequando-a as situações apresentadas através das fotos, sons e demais meios utilizados visando o desenvolvimento comportamental do mesmo.

Neste sentido, também há o método ABA que segundo este método (CUNHA, 2014, p.74):

O método ABA visa ensinar ao autista, habilidades que ele ainda não possui, por meio de etapas cuidadosamente registradas. Cada habilidade é apresentada associando-a a uma indicação ou instrução. Quando necessário, dar-se-á apoio para obtenção das respostas, porém deverá ser retirado, tão logo seja possível, para possibilitar a autonomia. Dentro dos padrões da intervenção comportamental, a repetição é importante na abordagem ABA, bem como o registro exaustivo de todas as tentativas e dos resultados alcançados. A resposta adequada do aprendente tem como consequência a ocorrência de algo agradável para ele e por meio de reforço e repetição, inibe-se o comportamento incorreto, recompensando sempre de forma consistente as atitudes desejadas.

A ABA (Análise Aplicada do Comportamento) trata-se de um método que consiste basicamente em mudar os comportamentos inadequados por comportamentos funcionais positivos.

Outro modelo de intervenção é o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS), que utiliza a troca de figura para estabelecer a compreensão e acelerar os estímulos. Utilizado como tratamento psicoterápico, este modelo, tem a função de estimular a criança através de exercícios que reprogramam comportamentos para que o cérebro se reorganize para novos aprendizados, ou seja, é um tratamento voltado para estimular a criança a aprender, utilizando técnicas que a criança se sinta bem em praticá-las.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem por objetivo geral analisar as concepções de professoras no atendimento de crianças com autismo e com objetivos específicos de compreender como as professoras concebem a inclusão de crianças com autismo, identificar as principais dificuldades encontradas pelas professoras no trabalho com inclusão e averiguar ações pedagógicas que contribuem para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com autismo.

Com a análise dos questionários respondidos pelas educadoras de alunos autistas podemos perceber que as professoras se sentem sozinhas diante de grandes desafios, e que suas formações, mesmo aquelas que fizeram especialização, relataram que, durante o processo de formação dos professores, o autismo não é apresentado de forma específica como cada caso se apresenta.

Após as respostas das professoras vale ressaltar que a maioria tinha medo de relatar suas dificuldades ou, até mesmo, da falta de conhecimentos a respeito do assunto abordado, algumas já passaram por momentos de insegurança, incapacidade, desânimo e medo ao lidar com o desconhecido.

Durante a aplicação dos questionários pode-se notar a necessidade de curso de aperfeiçoamento ou capacitação e também de apoio psicológico para melhorar a forma que se lida com as dificuldades no processo de inclusão no cotidiano.

Porém, a inclusão de crianças com autismo na rede pública de ensino, é uma conquista assegurada por lei, mesmo sabendo de todas as dificuldades enfrentadas pelas professoras para que essa inclusão seja uma realidade, é necessário que todo o corpo docente esteja preparado e a escola pronta para esse atendimento sem focar nas dificuldades, mas nas possibilidades de melhorar esse atendimento para promover tanto uma inclusão quanto um aprendizado de qualidade. Então, para a inclusão é necessária uma parceria entre professores, escola, familiares e comunidade.

Conclui-se que as dificuldades podem ser superadas através de capacitação e de uso de métodos já existente para melhorar de forma considerável o comportamento e a interação dos alunos não apenas autistas, mas todas as crianças com alguma necessidade especial.

Por fim ainda há muito a estudar sobre o tema do autismo na percepção da professora e de que forma essa inclusão tem acontecido no dia a dia. Além de a escola ser um lugar acolhedor e inclusivo, precisa mais que manter esses alunos matriculados, tem que ter adaptações na metodologia de ensino na qual priorize a produção e socialização de conhecimentos para todos os alunos, sem distinção.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e estatístico de transtorno mental**. Porto Alegre: 3 ed. Artes Médicas, 1980.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- BEREOHFF, A. M. P. **Autismo**; uma visão multidisciplinar. São Paulo: GEPAPI, 1991 s/pág.
- BEYER, H. O. **A educação inclusiva**: ressignificando conceitos e práticas da educação especial: Revista inclusão, v. 2, 8-12. 2007.
- BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292p.
- BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Brasil.
- CAVACO, N. **Minha criança é diferente?** Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- CARVALHO, R. E et al. **Salto para o futuro**. Educação especial: Tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância. Brasil em ação, 1999.
- CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008
- CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 5ª ed. RJ: Wak Ed., 2014.
- CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- GOMIDE, A. B. **A promoção do Desenvolvimento da criança autista nos processos educacionais**. 2009, 186 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia.
- LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. de A. **Fundamento de Metodologia Científica**. 5.Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MARCHESI, G. H; ÁLVARO; C. **Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementações das políticas educacionais**. *Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 10, no 16, p. 35-59, Jan./Jun., 2014.

ORRÚ, E. S. **Autismo, Linguagem e Educação-** interação social no cotidiano escolar. 3ed.-Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012

RIESGO, R. S.; MAECHEZAN, J. **Comorbidades dos transtornos do espectro autista**. In: ROTTITA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (org.). **Transtorno da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ROSA, A. C. **Conhecendo as necessidades especiais II**. In: **Educação Inclusiva /** [organizada pela] Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Curitiba: Ibpex, 2009.

RODRIGUES, B. S. **O Transtorno do Espectro Autista: as relações entre a educação e as neurociências – em busca de uma educação inclusiva de qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre. 2015. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/134829>. Acesso em 19/08/2018

ROPOLI, E. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoliet.al.** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA. A. B. B. **Mundo Singular** - Entenda o Autismo, Rio de Janeiro. ED. Fontanar, 2012.

SUPLINO, M. **Retratos e Imagens das Vivências Inclusivas de Dois com Autismo em Classes Regulares**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade e Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais, a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

UNESCO. **Declaração de Salamanca**, 1994.

ZANELATO, D.; POKER, R. B. **Formação continuada de professores na educação inclusiva:** a motivação em questão. *Revista Ibero-Americana de estudos em educação*, São Paulo, v. 7, no 1, p. 147-158, 2012.

APENDICE A – QUESTIONÁRIO DOS DOCENTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA À DISTÂNCIA

QUESTIONÁRIO

DADOS DO PESQUISADO:

- 1- Idade: _____
- 2- Sexo: F () M ()
- 3- Curso de formação na graduação:- _____
- 4- Tempo de regência:- _____
- 5- Ano de conclusão do curso de graduação?-----
- 6- Há quanto tempo trabalha com alunos autistas?-----
- 7- Durante sua graduação você foi informado adequadamente sobre a inclusão de crianças especiais na rede de ensino?
 () sim () não
 Por que?-----

- 8- A sua graduação focou os aspectos práticos vivenciados em sala de aula com alunos inclusivos?
 () sim () não
 Por quê?-----

- 9- Você participou de atividades que o capacitaram atuar com alunos especiais?
 () sim () não
 Por quê?-----

- 10-Em sua concepção, defina o que é o autismo:

- 11-Quais as principais características observadas por você em um aluno autista?

12-Descreva os principais desafios que você já enfrentou ou enfrenta no processo de inclusão de alunos autistas em sala de aula:

13-Você recebe treinamento, ou tem algum conhecimento prático/ ou teórico sobre como trabalhar com alunos autistas em sala de aula? Quais?

()sim () não

Quais?-----

14-Que prática pedagógica você utiliza para promover a inclusão e a aprendizagem de tais alunos em sua sala de aula? Descreva-as, por favor.

15-Em sua opinião você se sente capacitado para trabalhar com alunos autistas?

() sim () não

Por quê?-----

16-Descreva, em sua opinião, que medidas podem ser tomadas para melhorar o atendimento e a inclusão dos alunos autistas na escola que você trabalha:

Obrigada por sua participação.